

Buer, Jürgen van; Achtenhagen, Frank; Oldenburger, Hartmut-A.
Lehrerurteile über Schüler, Schüler selbstbild und interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunterricht

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 5, S. 679-702



Quellenangabe/ Reference:

Buer, Jürgen van; Achtenhagen, Frank; Oldenburger, Hartmut-A.: Lehrerurteile über Schüler, Schüler selbstbild und interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunterricht - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 5, S. 679-702 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144106 - DOI: 10.25656/01:14410

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144106>

<https://doi.org/10.25656/01:14410>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 5 – Oktober 1986

I. Essay

ANDREAS FLITNER

Erasmus von Rotterdam – Lehrer der Humanitas,
Lehrer des Friedens 605

II. Thema: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung

HANS AEBLI/

URSULA RUTHEMANN/

FRITZ STAUB

Sind Regeln des Problemlösens lehrbar? 617

JÜRGEN BAUMERT/

PETER MARTIN ROEDER/

FRITZ SANG/

BERND SCHMITZ

Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungs-
unterschieden in Gymnasialklassen 639

ANNE SCHMIDT/

JÜRGEN VAN BUER/

BIRGIT REISING

Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern an
beruflichen Schulen im allgemein-gewerblichen
Bereich. Untersuchungen zu Unterschieden zwischen
den Lehrern 661

JÜRGEN VAN BUER/

FRANK ACHTENHAGEN/

HARTMUT OLDENBÜRGER

Lehrerurteile über Schüler, Schüler selbstbild und
interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunter-
richt 679

III. Weitere Beiträge

JÜRGEN HABERMAS

Die Idee der Universität – Lernprozesse 703

OTTO FRIEDRICH

BOLLNOW

Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Päd-
agogik 719

IV. Rezensionen

HANS SCHEUERL

HEINZ-ELMAR TENORTH (Hrsg.): Allgemeine Bil-
dung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über
ihre Zukunft 743

- | | |
|---------------------|--|
| FRIEDHELM BRÜGGEN | GÜNTHER BUCK: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie 747 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH | MANFRED ECKERT: Die schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Zum Abgrenzungstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jahrhundert 753 |
| JÜRGEN DIEDERICH | BARBARA GAEBE: Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen 755 |

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 761

Contents

I. Essay

- ANDREAS FLITNER Erasmus – Teacher of Humanitas and Peace 605

II. Topic

- HANS AEBLI/
URSULA RUTHEMANN/
FRITZ STAUB Are Rules of Problem Solving teachable? 617

- JÜRGEN BAUMERT/
PETER MARTIN ROEDER/
FRITZ SANG/
BERND SCHMITZ Achievement Growth and the Reduction of Achievement Differentials within Classrooms 639

- ANNE SCHMIDT/
JÜRGEN VAN BUER/
BIRGIT REISING On the Implicit Theory of Personality Entertained by Teachers in Vocational Schools 661

- JÜRGEN VAN BUER/
FRANK ACHTENHAGEN/
HARTMUT OLDENBÜRGER Teachers' Assessment of Pupils, Pupils' Self-Concept and Interactional Behaviour in Initial English Courses 679

III. Other Contributions

- JÜRGEN HABERMAS The Concept of University – Learning Processes 703
- OTTO FRIEDRICH
BOLLNOW On Schleiermacher's Educational Theory 719

IV. Book Reviews 743

V. Documentation

- New Books 769

Lehrerurteile über Schüler, Schülerselbstbild und interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunterricht

Zusammenfassung

Es werden ausgewählte Ergebnisse eines umfangreichen Projektes zur Lehr-Lern-Forschung dargestellt. In fünf Klassen des 5. Schuljahres Gymnasium wurde der Englischanfangsunterricht kontinuierlich sechs Wochen lang beobachtet. Dabei wurden erhoben: kognitive und affektive Eingangsvoraussetzungen der Schüler, das Lehrerverhalten der Klasse und jedem einzelnen Schüler gegenüber, das Schülerverhalten, die Lernobjektdimension des Unterrichts, die Selbstwahrnehmung der Schüler, die Schülerurteile des Lehrers und das Lernergebnis am Ende der Beobachtungsphase. Die Ergebnisse weisen einerseits die hohe Individualität des unterrichtlichen Variablengeflechts aus. Andererseits zeigt sich übereinstimmend über die Klassen, daß die Schülerurteile des Lehrers sein unterrichtliches Verhalten dem einzelnen Schüler gegenüber in bedeutendem Maße steuern und daß die Lernobjekte das Lernergebnis der Schüler signifikant beeinflussen. Abschließend wird diskutiert, ob die festgestellten klassenindividuellen Variablenstrukturen mit Hilfe einer Klassifikation von Lehr-Strategien typisiert werden können.

Im folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus zwei von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekten vorgestellt: „Rolle des Lernmaterials in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts“ (vgl. ACHTENHAGEN/WIENOLD u. a. 1975; WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1976) und „Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts“ (vgl. auch WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1982); beide Projekte sind dem Forschungsschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“ der DFG zuzuordnen (vgl. HEIDENREICH/HEYMANN 1976; ROEDER 1982; TREIBER/WEINERT 1982). Die detaillierte Darstellung der beiden Projekte und weiterer Ergebnisse, zum Beispiel der Lernmaterialanalysen oder der Analysen zu den Lernproblemen der Schüler mit der Fremdsprache, finden sich in dem dreibändigen Abschlußbericht WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. (1985).

1. Zur Wirkung von Urteilen des Lehrers über seine Schüler: theoretische Abklärungen

Eine unserer zentralen Hypothesen für die Untersuchungen zum unterrichtlichen Lehrer- und Schülerverhalten war, daß Lehrer ihren Schülern die Lernchancen (primär operationalisiert über die zielsprachlichen Lernobjekte) weder gleichmäßig noch gleichwertig zuweisen (WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 1, S. 24). Als ein wesentlicher Verursachungsfaktor hierfür werden die Urteile des Lehrers über seine Schüler angesehen. Dieses Schülerbild des Lehrers beeinflusst sein Verhalten. Die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens und der eigenen Leistungen in der Fremdsprache üben Wirkungen auf das Schülerselbstbild aus, das wiederum das Schülerverhalten steuert. Dieser Zusammenhang scheint es zu sein, der bei vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen der Schüler zu differentiellen Leistungen in den ersten sechs Wochen des Englischanfangsunterrichts führt.

Als wir diese Hypothese 1975 in unserem Forschungsantrag formulierten, konnten wir uns auf eine Reihe von Publikationen stützen: auf die Überlegungen zur naiven Verhaltenstheorie von LAUCKEN (1974), die Untersuchungen zur Impliziten Persönlichkeitstheorie des Lehrers (vgl. z. B. HOFER 1969; den Beitrag von SCHMIDT/VAN BUER/REISING in diesem Heft), auf die Untersuchungen zum Zusammenhang von Lehrererwartungshaltungen und dem unterrichtlichen Lehrer- und Schülerverhalten (vgl. z. B. ROSENTHAL/JACOBSON 1971 und die Reanalysen in ELASHOFF/SNOW 1972). Aber trotz der zahlreichen Studien zum sogenannten „Pygmalion-Effekt“ stellte sich die damalige Forschungslage eher unübersichtlich dar (vgl. BROPHY/GOOD 1976, S. 106/107).

In den letzten Jahren ist die Forschung zur Impliziten Persönlichkeitstheorie des Lehrers in den größeren Zusammenhang von Analysen zu seiner subjektiven Unterrichtstheorie gestellt worden (vgl. z. B. HOFER u. a. 1982; HOFER 1986). Dabei wurde auch das Problem der handlungsleitenden Funktion dieser subjektiven Überzeugungssysteme diskutiert (vgl. WAHL 1979; WAGNER/MAIER u. a. 1981; RISCHMÜLLER 1982; WAHL/SCHLEE/MURECK 1983). Da wir uns bei unseren empirischen Analysen vor allem auf den Zusammenhang zwischen den Urteilen des Lehrers über seine Schüler und seinem unterrichtlichen Verhalten konzentrieren, beschränken wir uns an dieser Stelle in aller Kürze auf die Diskussion zweier Aspekte der handlungsleitenden Funktion unterrichtsbezogener subjektiver Überzeugungssysteme.

(1) *Zum Ausmaß der Handlungssteuerung:* In den letzten Jahren ist eine ganze Reihe von theoretischen Abklärungen und empirischen Untersuchungen zu dem angesprochenen Problem erschienen (vgl. die Beiträge in MUMMENDEY 1979; WAHL 1981; DANN/HUMPERT u. a. 1982; HOFER u. a. 1982; HOFER 1986, S. 291 ff.; RISCHMÜLLER 1982; WAHL u. a. 1983; BENDER 1984). In seiner Zusammenfassung der vor allem englischsprachigen Literatur spricht MUMMENDEY (1979, S. 8) von einer korrelativen „Schallgrenze“ zwischen Einstellung und Verhalten von $r \approx \pm .30$ bei Untersuchungen zur interindividuellen Variation; dies entspricht ungefähr 10 Prozent Verhaltensdetermination. Arbeiten von BORNEWASSER (1979), MIELKE (1979) und HOFER u. a. (1982) scheinen diese Annahme zu stützen. Die im Rahmen der Persönlichkeitspsychologie geführte Diskussion der letzten zehn Jahre hat allerdings Hinweise erbracht, wie dieser Sachverhalt einzuordnen ist, welche methodischen Kontrollmaßnahmen ergriffen werden können, um Artefakte zu vermeiden (vgl. AMELANG/BARTUSSEK 1985, S. 489 ff.). So sind zumindest die beiden folgenden Kritikpunkte zu beachten:

- In keiner der angesprochenen Untersuchungen wird die *innere Konsistenz* der erhobenen Verhaltensvariablen kontrolliert (zu diesem Problem vgl. VAN BUER/OLDENBÜRGER 1984; WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Band 2, S. 165 ff.). Dieser Prüfschritt ist aber notwendig, um die Ergebnisse der Korrelationsanalysen überhaupt interpretieren zu können (vgl. AMELANG/BARTUSSEK 1985, S. 503 ff.). Er erfordert eine Erhebung des Verhaltens über längere Zeit; weiterhin ist in unterrichtlichen Situationen das Verhalten des Lehrers jedem seiner Schüler gegenüber festzuhalten und nicht nur zum Beispiel vier zufällig ausgewählten Schülern pro Klasse gegenüber wie bei HOFER u. a. (1982).

- In allen Untersuchungen liegt eine *unkontrollierte Konfundierung* zweier Varianzquellen vor: der *interindividuellen* Varianz (zwischen den Handelnden) und der *intraindividuellen* Varianz beim Handelnden (in den Untersuchungen, die AJZEN/FISHBEIN 1973 zusammenstellen, und in den Studien in MUMMENDEY 1979 sind keine Informationen dazu erhoben worden; in der Untersuchung von worden). Zu welchen Konsequenzen diese unkontrollierte Vermengung führen kann, zeigen für die Implizite Persönlichkeitstheorie des Lehrers SCHMIDT/VAN BUER/REISING in diesem Heft (vgl. auch die methodologisch orientierten Ausführungen bei GIGERENZER 1981).

HOFER u. a. 1982 ist dieses Problem bei den Auswertungen nicht beachtet

(2) *Zur inhaltlichen Ausprägung der Handlungssteuerung*: Es liegen zahlreiche Untersuchungen zu dem Problem vor, welche Aspekte der subjektiven Theorien eines Lehrers welche seiner unterrichtlichen Handlungen steuern. So bezieht sich ROSENTHAL (1975) bereits auf 242 Untersuchungen zum sogenannten „Pygmalion-Effekt“, der Wirkung von Lehrererwartungshaltungen auf die unterrichtliche Interaktion und auf die Schülerleistungen. ROSENTHAL verdichtet seinen Literaturbericht zu einer „Vier-Faktoren-Theorie“: Danach bewirken positive Erwartungen für einzelne Personen oder Gruppen (1) ein wärmeres emotionales Klima, (2) ein Mehr an Feedback, (3) ein Mehr an Informationen, gekoppelt mit stärkeren Leistungserwartungen, und (4) eine häufigere Zuweisung von Lernchancen. BROPHY/GOOD (1976, S. 68–107; S. 295–297) besprechen ebenfalls eine große Zahl von Folgeuntersuchungen und weisen u. a. auf die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse hin. Die Untersuchung von HOFER/DOBRICK (1981) zum Zusammenhang von naiven Ursachenzuschreibungen des Lehrers und seinem unterrichtlichen Verhalten, in der die schülerbezogene Erwartungshaltung als kognitives Bindeglied zwischen den beiden genannten Komplexen angesehen wird, zeigt eine ganze Reihe unterschiedlicher Beziehungen zwischen den erhobenen Kognitionen und dem beobachteten Verhalten. Besonders deutlich wird dabei der Zusammenhang zwischen der Attribution und dem negativen bzw. positiven Sanktions- und Feedbackverhalten im Anschluß an richtige und falsche Antworten von Schülern, die ihrerseits verschiedenen Gruppen zugeordnet werden. Aber auch in dieser Untersuchung wird die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Attribution bzw. Erwartungshaltung und der Zuweisung von individuellen Lernchancen nicht beantwortet. Unter methodologischem Aspekt muß festgehalten werden, daß durch die gemeinsame Auswertung der Daten von 31 Lehrern mit je fünf beobachteten Schülern eine unkontrollierte Konfundierung von inter- und intraindividuelle Varianz vorliegt. Relevant für diesen Kontext des Zusammenhangs zwischen dem Lehrerurteil und der Zuweisung von Lernchancen sind auch die Studien zu Schülergruppierungen im Urteil und Verhalten des Lehrers (vgl. SILBERMAN 1969; 1971; HOFER 1981): So hat HOFER (1981) den Zusammenhang zwischen elf Verhaltensaspekten und den mit Hilfe von Clusteranalysen analysierten impliziten Schülergruppierungen im Urteil von 15 Deutschlehrern untersucht (vgl. seine Tabelle 4, S. 216). Er kommt zu dem Ergebnis, daß das implizite Typensystem von Lehrern aus vier bis fünf Schülertypen besteht. Die Ergebnisse zum Lehrerverhalten gegenüber den Schülern der jeweiligen Gruppe entsprechen in hohem Ausmaß den Resultaten der bis dahin vorliegenden einschlägigen Studien:

„Zusammenfassend bestätigen sich die meisten Erwartungen:

- am meisten Frage-Antwort-Kontakte gingen Lehrer mit extravertierten und schlechten Schülern ein;
- mit introvertierten und schlechten Schülern wurden öffentliche Kontakte schneller zu Ende gebracht als mit anderen;
- introvertierte Schüler wurden in privaten Situationen häufiger aufgesucht als andere;
- extravertierte und schlechte Schüler erhielten in vergleichbaren Situationen am meisten negative Rückmeldung, schlechte Schüler am wenigsten positive, gute am meisten positive;
- gute Schüler erhielten in vergleichbaren Situationen am meisten detaillierte Rückmeldung, schlechte und introvertierte Schüler am meisten globale ...“ (HOFER 1981, S. 218/219).

Die Ergebnisse scheinen allerdings aus zwei Gründen stark artefiziell: (a) Die Anwendung von Clusteranalysen führt immer zu Gruppen von Personen oder Variablen; ob diese Gruppen ein Effekt des gewählten Gruppierungsalgorithmus sind oder ob tatsächlich voneinander getrennte Gruppen in der Datenstruktur vorliegen, kann durch a-posteriori-Evaluation mittels Clusteranalyse nicht geklärt werden. Dies müßte durch ein a-priori-Verfahren sichergestellt werden (vgl. OLDENBÜRGER 1981, S. 199 ff.). Daß die Forderung nach einer a-priori-Evaluation von Clusteranalysen sinnvoll und notwendig ist, zeigt OLDENBÜRGER (1985) mit seiner Reanalyse der Lehrerurteilsdaten von MASENDORF/TSCHERNER (1974); sie ergibt, daß keine disjunkten Gruppen in der Datenstruktur vorhanden, die Ergebnisse zur impliziten Schülergruppierung also lediglich Produkte des gewählten Gruppierungsalgorithmus sind. Schärfer formuliert: Für jeden einzelnen der 36 Lehrer zeigt sich in seinen Urteilen eine statistisch bedeutsame Tendenz, die gegen die Gruppierung der Schüler spricht. (b) HOFER (1981) konfundiert die Intra- und die Interklassenvarianz. Dieses Argument kann auch nicht durch die von ihm vorgenommene Kreuzvalidierung (Splitting des gesamten Datensatzes) entkräftet werden; denn BROPHY/GOOD (1976, S. 26) haben gezeigt, daß der Zusammenhang zwischen den schülerbezogenen Erwartungshaltungen des Lehrers und seinem unterrichtlichen Verhalten individuell in hohem Maße differieren kann.

Die Durchsicht der Literatur macht deutlich, daß in den vorliegenden Studien zum Zusammenhang zwischen Erwartungshaltungen des Lehrers und seinem interaktionellen Verhalten eine ganze Reihe von Problemen vorliegen. Diese schätzen wir als so schwerwiegend ein, daß wir zum jetzigen Zeitpunkt darauf verzichten, hypothesenprüfend vorzugehen. Wir wählen deshalb ein exploratives Verfahren. Zudem legen unsere Ausführungen nahe, vor der Zusammenfassung von Daten zu prüfen, ob die klassenspezifisch festgestellten Strukturen klassenübergreifend gelten; klassenübergreifenden Analysen sind demnach klassenspezifische Analysen vorzuziehen.

2. Beschreibung der Untersuchungen und Charakterisierung der beobachteten Klassen

Das Problem der handlungssteuernden Funktion von schülerbezogenen Lehrerwartungshaltungen untersuchten wir im Kontext der folgenden Variablengruppen: Eingangsvoraussetzungen der Schüler, dem einzelnen Schüler zugewiesene bzw. von ihm produzierte englische Lernobjekte und Lernerfolg des einzelnen Schülers.

Um die anfangs des Abschnitts 1. angesprochene These prüfen zu können, war es nötig, bei der Erhebung der Daten die folgenden Forderungen zu realisieren (vgl. auch die Schlußfolgerungen bei BROPHY 1979):

- (a) Der Englischanfangsunterricht sollte über *längere Zeit hinweg* beobachtet werden (ca. sechs Wochen lang).
- (b) Das Verhalten des Lehrers und des Schülers in den dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen sollte *individuell* für jeden Schüler der beobachteten Klasse(n) erfaßt werden.
- (c) Es sollte möglich sein, den Unterrichtsprozeß sowohl innerhalb einer Unterrichtsstunde als auch über die gesamte Beobachtungszeit hinweg zu verfolgen.
- (d) Es sollten alle *zielsprachlichen Lehrer- und Schüleräußerungen* wortwörtlich und die längeren muttersprachlichen Äußerungen sinngemäß erfaßt werden.
- (e) Die zielsprachlichen Äußerungen sollten mit Hilfe eines *Lernmaterial- und Lernobjektbeschreibungssystems* analysiert und damit vergleichbar gemacht werden. Ein solches System wurde 1975 in Form einer generativen Transformationsgrammatik zur Beschreibung der syntaktischen Komponente unter der Bezeichnung SYNTAKO fertiggestellt (vgl. ACHTENHAGEN/WIENOLD u. a. 1975). Die Auswertungen dieser Beschreibungen der zielsprachlichen Äußerungen können schülerindividuell vorgenommen werden und lassen sich damit als Variablen zusammen mit anderen personen- und verhaltensbezogenen Variablen in die numerischen Analysen einbeziehen.
- (f) Es sollte ein *kontentvalider und testtheoretisch gesicherter lernzielorientierter Test (LOT)* auf der Basis der SYNTAKO-Analysen des Lehrbuches und der unterrichtlichen zielsprachlichen Äußerungen konstruiert werden.

Die Untersuchungen erstreckten sich insgesamt auf vier Feldphasen mit insgesamt acht Lehrern; die Ergebnisse zu den ersten drei Feldphasen werden hier vorgestellt (vgl. WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 1, Abschnitt 3.1):

Dabei wurden die folgenden Erhebungsinstrumente verwendet:

(1) *Zu den Schülermerkmalen:* Zum sozialen Hintergrund der Schüler wurde die Schichtzugehörigkeit mit Hilfe des Berufs des Vaters ermittelt. Als kognitive Eingangsvoraussetzung wurde die Fremdsprachenlerneignung der Schüler mit Hilfe des Fremdsprachenlernungstests FTU 4–6 und als affektive Variablen ihre Ängstlichkeit mit Hilfe des AFS erfaßt. Etwas vergrößernd kann man die Klassen wie folgt charakterisieren: Gymnasium A (Lehrer 3–6) hat einen stark akademischen Einzugsbereich; es wird von Eltern bevorzugt, die ihre Kinder nicht auf ein altsprachliches Gymnasium, sondern auf ein neusprachlich-mathematisches mit dem Ruf hoher Leistungsanforderungen schicken wollen. Die Werte zur Fremdsprachenlernung (FTU 4–6) bestätigen dies. In diesem Gymnasium haben wir sowohl nur eine Spitzengruppe von Lehrern als auch von Schülern untersucht: Fast alle Schüler zeichnen sich durch eine sehr hohe Fremdsprachenlerneignung aus, die Klassen sind hinsichtlich dieses Aspekts außerordentlich homogen. Im Gymnasium B hingegen (Lehrer 7 und 8) liegen die Mittelwerte zwar immer noch über demjenigen der Eichstichprobe, aber doch deutlich niedriger als im Gymnasium A bei gleichzeitig größeren Unterschieden zwischen den besten und den schlechtesten Schülern. Die mit Hilfe des AFS ermittelten Ängstlichkeitswerte zeigen keine Auffälligkeiten.

(2) *Zum unterrichtlichen Lehrer- und Schülerverhalten:* Das interaktionelle Lehrer- und Schülerverhalten wurde mit einer Kamera von hinten auf Videoband aufgenommen. Zusätzlich schrieben zwei Beobachter auffällige Vorkommnisse und weitere Eindrücke mit. Das auf den Videobändern festgehaltene verbale und nichtverbale Verhalten wurde dann auf der Analysestufe I mit Hilfe eines deskriptiven Beobachtungsschemas transkribiert (zur ausführlichen Darstellung vgl. WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 1, S. 357 ff.). Mit der analytischen Trennung in Lehrerinitiative – Lehrerreaktion – Schülerinitiative – Schülerreak-

tion orientiert sich dieses Schema an dem Kategorienschema von FLANDERS (1970). Neben dem verbalen Verhalten – der wörtlichen Mitschrift aller englischen und der sinngemäßen Mitschrift aller muttersprachlichen Äußerungen – wurden zusätzlich nonverbale Verhaltensweisen vor allem des Lehrers, das Meldeverhalten des jeweils aufgerufenen Schülers, Unsicherheiten und Fehler in den Schüleräußerungen, der Anfang und das Ende der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen und die verwendeten Medien festgehalten. Analyseinheit war die *einzelne Sprechaktion*. Auf der Analysestufe II wurden innerhalb der so erstellten und abgelochten Transkripte die einzelnen dyadischen *Lehrer-Schüler-Interaktionen* mit Hilfe eines qualitativen Analyseschemas nochmals interpretiert (vgl. VAN BUER/RÖSNER 1982; WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 1, S. 393 ff.).

(3) Zu den *unterrichtlichen Lernobjekten*: Die transkribierten zielsprachlichen Lehrer- und Schüleräußerungen werden mit Hilfe der generativ-transformationellen Grammatik SYNTAKO analysiert. Die zu diesen Analysen verwendeten Transformationsregeln werden für jeden einzelnen Schüler festgehalten und gehen in verschiedenen Summationen in die numerischen Analysen ein (vgl. dazu WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 1, S. 443 ff.).

(4) Zu den *Lehrerurteilen über die Schüler* und dem *Schüler selbstbild*: Der Lehrerfragebogen enthält 18 Items; davon sind 8 Items unterrichtsfachunspezifisch (z. B. „Ordentlichkeit“), 6 Items unterrichtsfachspezifisch (z. B. „Vokabelkenntnis“); 4 Items beziehen sich auf die Einschätzung des Lehrers hinsichtlich seines eigenen Verhaltens dem jeweils beurteilten Schüler gegenüber (z. B. „Häufigkeit des Aufrufs“). Der Schülerfragebogen ist parallel konstruiert und enthält im wesentlichen dieselben Items, allerdings in „Schülersprache“ (zur Begründung der Fragebögen vgl. VAN BUER 1980, S. 195 ff.; WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 1, S. 417 ff.).

(5) Zum *Lernerfolg der Schüler*: Zum Abschluß der circa sechswöchigen Beobachtungsphase wurde den Schülern ein lernzielorientierter Abschlußtest gegeben. Seine Kontenvalidität ist durch die Lernmaterial- und Lernobjektanalysen mit Hilfe von SYNTAKO, seine testtheoretische Qualität durch anschließende mehrfache Prüfung, u. a. auch auf RASCH-Skalierbarkeit, gesichert (vgl. WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 1, S. 424 ff.).

Einen Überblick über den quantitativen Umfang der erhobenen Daten zum unterrichtlichen Lehrer- und Schülerverhalten gibt das *Schaubild 1*. Darin sind die über die Stunden summierten zielsprachlichen Lehrer- und Schüleräußerungen und die sich darauf beziehenden SYNTAKO-Regeln aufgelistet.

Aufgrund unseres vornehmlich explorativen Vorgehens waren sorgfältige methodologische Vorprüfungen zur Qualität der Daten vorzunehmen, um die Gefahr der Artefaktbildung zu vermeiden. Die Unterschiede sowohl in den Mittelwerten und den Varianzen der von uns erhobenen Variablen als auch in den bivariaten Zusammenhangsmatrizen weisen darauf hin, daß das Problem der Konfundierung von Inter- und Intraklassen-Varianz nicht allein theoretisch wichtig ist, sondern zugleich eine hohe praktische Bedeutung für die Analysen besitzt. Daher scheint es wenig zweckmäßig, die Daten *aller* Klassen in eine gemeinsame Analyse einzubeziehen. Um die Probleme der Stabilität und der Konsistenz der Variablen sowie das Problem des Verhältnisses von „Anzahl verwendeter Variablen“ und „Anzahl beobachteter Personen“ bei den Zusammenhangsanalysen besser kontrollieren zu können, haben wir die Vielzahl der Variablen innerhalb der im Abschnitt 2. angegebenen Variablenblöcke mit Hilfe von Faktorenanalysen reduziert (zu diesem Vorgehen vgl. im Detail WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 2, S. 202 ff.). Vor dieser Variablenreduktion wurden die einzelnen Variablen pro Lehrer auf ihre

Schaubild 1: Anzahl der beobachteten Unterrichtsstunden, Sprechaktionen und syntaktischen Regeln pro Klasse

Lehrer	Unterr. stund.	Sprechaktionen			syntaktische Regeln		
		Lehrer	Schüler	Summe	Lehrer	Schüler	Summe
03	26	9.864	5.544	15.408	24.401	20.530	44.931
04	17	5.280	4.937	10.217	27.698	12.126	39.824
05	20	8.682	5.924	14.606	50.941	21.464	72.405
06	23	15.323	3.041	18.364	38.730	25.515	64.245
07	26	11.052	4.357	15.409	27.146	18.358	45.504
08	26	8.377	2.929	11.306	32.979	26.399	59.378
Σ	138	58.578	26.732	85.310	201.895	124.392	326.287

Lehrer 03 und 04: Gymnasium A; Lehrbuch: English for Today 1;

Lehrer 05 und 06: Gymnasium A; Lehrbuch: revidierte Fassung von English for Today 1;

Lehrer 07 und 08: Gymnasium B; Lehrbuch: English G1.

Stabilität und innere schülerspezifische Konsistenz geprüft und dann klassenweise auf ihre Zusammenhänge hin untersucht.

Für die graphische Darstellung der Struktur der Korrelationsmatrizen wählen wir das datennahe *Verfahren* der Vernetzung. Die Abbildungsgüte läßt sich über die kophenetische Korrelation als Maß für die strukturelle Ähnlichkeit zwischen der Matrix der absoluten Korrelationen der verwendeten Variablen und einer dieser Matrix eindeutig zugeordneten 0-1-Matrix berechnen (zum Ansatz und zur Auswertung vgl. OLDENBÜRGER 1981, S. 154 ff.). Die 0-1-Matrix haben wir in unserem Fall in Entsprechung zur Signifikanz von 0.05 für die einzelnen Korrelationskoeffizienten konstruiert: Alle Koeffizienten, die gleich oder größer als der dem gesetzten Signifikanzniveau entsprechenden sind, werden als Zusammenhang (=1) dargestellt, alle Werte, die kleiner sind, als Fehlen eines Zusammenhangs (=0). Die mit „1“ kodierten Zusammenhänge werden in dem Graph als Verbindungslinien abgebildet. Vergleicht man die tatsächlich erreichten und die maximal möglichen kophenetischen Korrelationskoeffizienten, so liegt die durchschnittliche Abbildungsgüte der für die graphische Darstellung gewählten 0-1-Matrix bei ca. 91 %.

3. Ergebnisse

Die komplexe Variablenstruktur unserer Untersuchungen macht es unmöglich, an dieser Stelle die Ergebnisse zu den einzelnen Variablenblöcken, d.h. zu den schülerbezogenen Lehrerurteilen, den Schülerselbsturteilen und dem interaktionellen Geschehen im Unterricht, im Detail darzustellen. Wir konzentrieren uns deshalb im folgenden auf die Ergebnisse zur Zusammenhangsstruktur dieser Variablenblöcke (zur detaillierten Darstellung vgl. WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 2, S. 208 ff.). Wir gehen in zwei Schritten vor: Zunächst werden die Ergebnisse für jeden Lehrer einzeln interpretiert (3.1.). Anschließend werden die

klassenspezifischen Zusammenhangsstrukturen auf Gemeinsamkeiten hin untersucht (3.2.; Ergebnisse zum Lehrer 7 werden hier fortgelassen, da sie von der Struktur her denen vom Lehrer 3 entsprechen).

3.1. Interpretation der Einzelergebnisse

Bei den folgenden Netzdarstellungen für jeden Lehrer einzeln werden die Korrelationskoeffizienten nicht nur im Sinne wechselseitiger Abhängigkeit, sondern theoriegeleitet durchaus als richtungsgebunden interpretiert.

Lehrer 3: Die Vernetzung (*Schaubild 2 auf S. 687*) deckt vor allem zwei Dinge auf: Zum einen liegt eine hohe handlungssteuernde Funktion der Lehrerurteile über die Schüler vor; zum anderen sind keine signifikanten Beziehungen des unterrichtlichen Verhaltens zum individuellen Lernerfolg der Schüler erkennbar. Bei einer derartigen – zunächst verblüffenden – Trennung von Prozeß- und Produktbereich muß man feststellen, daß die Schüler Englisch lernen – und zwar relativ unabhängig davon,

Schaubild 2: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix bei Lehrer 3 (L03)

Schülermerkmale: Geschlecht, Sozialstatus, Fremdsprachenlerneignung (FTU 4–6), die vier Dimensionen des Angstfragebogens (AFS): manifeste Angst, Prüfungsangst, Schulunlust, soziale Erwünschtheit, (manifeste Angst und soziale Erwünschtheit sind aufgrund der hohen Korrelationen mit den beiden anderen Dimensionen nicht in die Vernetzung aufgenommen worden);

Lehrerurteil über seine Schüler (SBL): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (75,7 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „unterrichtliche Leistungsbereitschaft und mündliche Leistungsfähigkeit“; Faktor 2 „(grammatische) Leistungsfähigkeit und allgemeine Begabung“; Faktor 3 „allgemeines Arbeitsverhalten“;

Schülerselbsturteil (SBS): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (62,5 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „mündliche Leistungsfähigkeit und Betragen im Unterricht“; Faktor 2 „Akzeptiertheit (von der Klasse und vom Lehrer) und mündliche Mitarbeit“; Faktor 3 „(grammatische) Leistungsfähigkeit und interaktionelle Anforderungen (in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion“;

Verhalten in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion (IAV): Die Faktorenanalyse hat vier Dimensionen ergeben (87,5 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „Interaktionelles Standardverhalten“; Faktor 2 „Korrektur- und Übungsverhalten“; Faktor 3 „disziplinarischer Aufruf und Tadelverhalten“; Faktor 4 „Raumverhalten“;

Lernobjektdimension (Analyse der englischen Äußerungen mit Hilfe der transformationellen Grammatik SYNTAKO): Vom Lehrer in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion dem aufgerufenen Schüler gegenüber produzierte Regeln (SRL); vom Schüler produzierte Regeln (SRS).

Lernergebnis: Anzahl der richtig gelösten Items im lernzielorientierten Abschlußtest (LOT); Halbjahreszensur;

..... = 5%-Signifikanz-Niveau

----- = 1%-Signifikanz-Niveau

In die Schaubilder werden nur miteinander vernetzte Variablen aufgenommen.

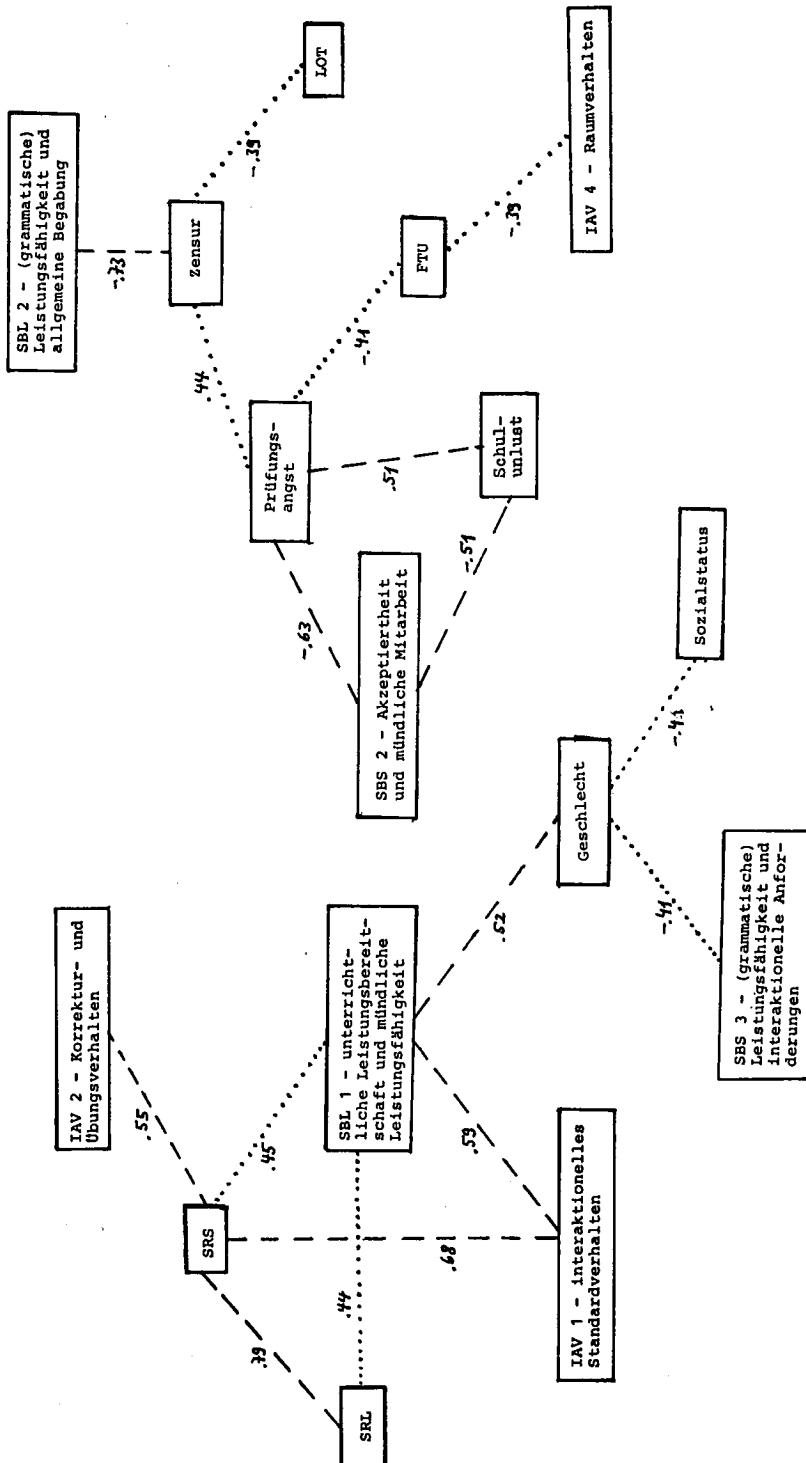


Schaubild 2: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix beim Lehrer 3

was in den *dyadischen* Lehrer-Schüler-Interaktionen geschieht. Die in diesen dyadischen Interaktionen festgehaltenen verbalen Aktionen machen 64 Prozent aller beobachteten aus; die übrigen 36 Prozent sind entweder englische Äußerungen, die der Lehrer an die ganze Klasse richtet oder die die gesamte Klasse oder Schülergruppen gemeinsam produzieren (z. B. Chorsprechen). Die 64 Prozent der in dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen beobachteten verbalen Aktionen sind nicht gleichmäßig auf die Schüler verteilt; sie schwanken um 400 Prozent. Für den verblüffenden Befund, daß das unterrichtliche Geschehen in den dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen in dieser Klasse keinen signifikanten Einfluß auf den individuellen Lernerfolg der Schüler hat, kann man eine Reihe von Gründen anführen, die wir mit unseren Daten jedoch nicht sichern können: Das Lernobjektverhalten des Lehrers der *ganzen* Klasse gegenüber, von dem die Schüler unterschiedlich gut profitiert haben; der Einfluß von Modellen, Peers; elterlicher Druck; generell hohe Fremdsprachenlerneignung; hohe Motivation im Unterricht eines neuen Faches an einer neuen Schule.

Die Unterschiede in der individuellen Behandlung der Schüler sind vor allem auf die Urteile zur unterrichtlichen Leistungsbereitschaft und mündlichen Leistungsfähigkeit zurückzuführen, denn sie steuern in hohem Maße die Häufigkeit der Kontakte mit dem Schüler in den Standardinteraktionen ($r = .59$). Diese Standardinteraktionen sehen im allgemeinen wie folgt aus: Lehrer 3 ruft einen Schüler auf, ohne sich ihm besonders intensiv zuzuwenden (z. B. durch nichtverbales Verhalten wie Lächeln usw.). Der Schüler variiert das Lernobjekt; diese englische Äußerung ist im allgemeinen sehr kurz (meistens 1 Satz), fehlerfrei und sicher. Daran schließt sich entweder ein kurzes, hochstandardisiertes Lehrerlob (z. B. „good“) oder auch ein Kopfschütteln an; häufig gibt es auch keinerlei Bekräftigung.

An der Höhe der Korrelationskoeffizienten zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen interaktionellem Standardverhalten des Lehrers und der Produktion zielsprachlicher Äußerungen, wie sie über die SYNTAKO-Regeln auf Lehrer- und auf Schülerseite erfaßt sind; dabei sind beide Variablen über die Lehrerurteile hinsichtlich der unterrichtlichen Leistungsbereitschaft und mündlichen Leistungsfähigkeit der Schüler gesteuert. Damit ergibt sich für den Lehrer 3 die – nicht unbedingt bewußte – Strategie, in der dyadischen Interaktion die als leistungsstark und aktiv mitarbeitend beurteilten Schüler zu bevorzugen. Da der Unterricht bei diesem Lehrer hochstandardisiert abläuft, äußert sich diese Bevorzugung vor allem in der Qualität der individuellen Kontakte.

Lehrer 4: Die Netzdarstellung (*Schaubild 3 auf S. 690*) zeigt, daß in dieser Klasse der individuelle Lernerfolg der Schüler mit dem interaktionellen Standardverhalten in den dyadischen Interaktionen verbunden ist. In diesen Interaktionen werden auch die meisten der englischen Schüleräußerungen produziert. Allerdings interagiert Lehrer 4 deutlich mehr als Lehrer 3 mit der gesamten Klasse oder mit einzelnen Gruppen von Schülern; 46 Prozent aller beobachteten verbalen Aktionen mit den Schülern fallen in diese Kategorie. Der Einfluß der dyadischen Standardinteraktionen auf den individuellen Lernerfolg der Schüler ist zwar signifikant, mit 14,4 Prozent erklärter Varianz aber nur von mittlerer Höhe. Bei der Bewertung dieses Ergebnisses ist zu beachten, daß lediglich die individuelle Behandlung der Schüler in den dyadischen Interaktionen berücksichtigt ist.

Eine signifikante handlungssteuernde Funktion des Lehrerurteils über die Schüler wird nur für einen Verhaltensaspekt deutlich: Je schwächer Lehrer 4 den einzelnen Schüler hinsichtlich seiner allgemeinen Leistungsfähigkeit einschätzt, desto häufiger tadelt er ihn; dieser Zusammenhang kann auch in umgekehrter Richtung interpretiert werden: Lehrer 4 macht sein Urteil hinsichtlich der allgemeinen Leistungsfähigkeit des Schülers deutlich davon abhängig, wie oft er tadeln zu müssen glaubt ($r = -.52$). Weitere Dimensionen, vor allem die Quantität der individuellen Kontakte mit dem Schüler, werden nicht durch die Lehrerurteile gesteuert. Das bedeutet, daß dieser Lehrer sehr stark situativ geleitet agiert und reagiert – für die Schüler häufig nicht kalkulierbar. Zwei Ergebnisse unserer Analysen belegen dies. Zum einen zeigt die Vernetzung, daß sich das Schüler selbstbild hinsichtlich der Leistungsfähigkeit und des Betragens im Unterricht und das Lehrerurteil über die allgemeine Leistungsfähigkeit der Schüler widersprechen ($r = -.45$). Zweitens irren sich die Schüler hinsichtlich ihrer Wahrnehmung, daß Lehrer 4 aktive Mitarbeit mit häufigerem individuellen Kontakt (Variable „Aktive Mitarbeit und interaktionelle Anforderungen“) „belohne“; im Gegenteil: Je mehr die Schüler glauben, sich aktiv zu beteiligen, desto weniger englische Äußerungen können sie tun ($r = -.50$). Zum anderen zeigen die hier nicht dokumentierten Analysen zur inneren Konsistenz des Verhaltens, daß dieser Lehrer hinsichtlich der individuellen Behandlung des einzelnen Schülers in hohem Maße inkonsistent agiert. Dies führt nicht zu einer quantitativen Gleichbehandlung der Schüler, sondern zu dem größten von uns beobachteten Unterschied zwischen dem Schüler mit den meisten individuellen Lehrerkontakten (350) und demjenigen mit den wenigsten (30). Dies wird verständlich, wenn man berücksichtigt, daß dieser ältere Kollege bisher weitgehend zweisprachigen Fremdsprachenunterricht gegeben und in dieser Untersuchung, weil dies der Kollege L03 ebenfalls tat, von sich aus den Unterricht zum ersten Mal überwiegend einsprachig geführt hat.

Lehrer 5: Lehrer 4 und 5 sind dieselbe Person. In der zweiten Phase hat L05 inzwischen größere Routine in der Durchführung des einsprachigen Englischanfangsunterrichts gewonnen, was sich vor allem in einer wesentlichen Steigerung der inneren Konsistenz seines Verhaltens dem einzelnen Schüler gegenüber auswirkt.

Die Unterschiede in den Werten für L04 und L05 belegen zugleich, wie lernfähig Lehrer sein können – und zwar altersunabhängig; zugleich bestätigen sie eindrucksvoll die Notwendigkeit, das Problem intra- und interindividueller Varianz mit größter Aufmerksamkeit zu behandeln.

In der Netzdarstellung (*Schaubild 4 auf S. 692*) lassen sich die Variablen nach drei Blöcken gliedern. In dem einen zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen dem Lehrerurteil hinsichtlich des Verstärkungsverhaltens dem einzelnen Schüler gegenüber und dem Selbstbild der Schüler hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft ($r = .57$). Vergleicht man dies mit den Ergebnissen des Vorjahrs (L04), wird deutlich, daß die Schüler das unterrichtliche Verhalten von L05 vergleichsweise besser einschätzen können. Der zweite Block wird durch den Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Tadelverhalten des Lehrers gebildet ($r = -.48$); er verweist auf den in der Literatur häufig berichteten Sachverhalt, daß Mädchen in der Schule angepaßteres Sozialverhalten zeigen und deshalb auch weniger häufig getadelt werden.

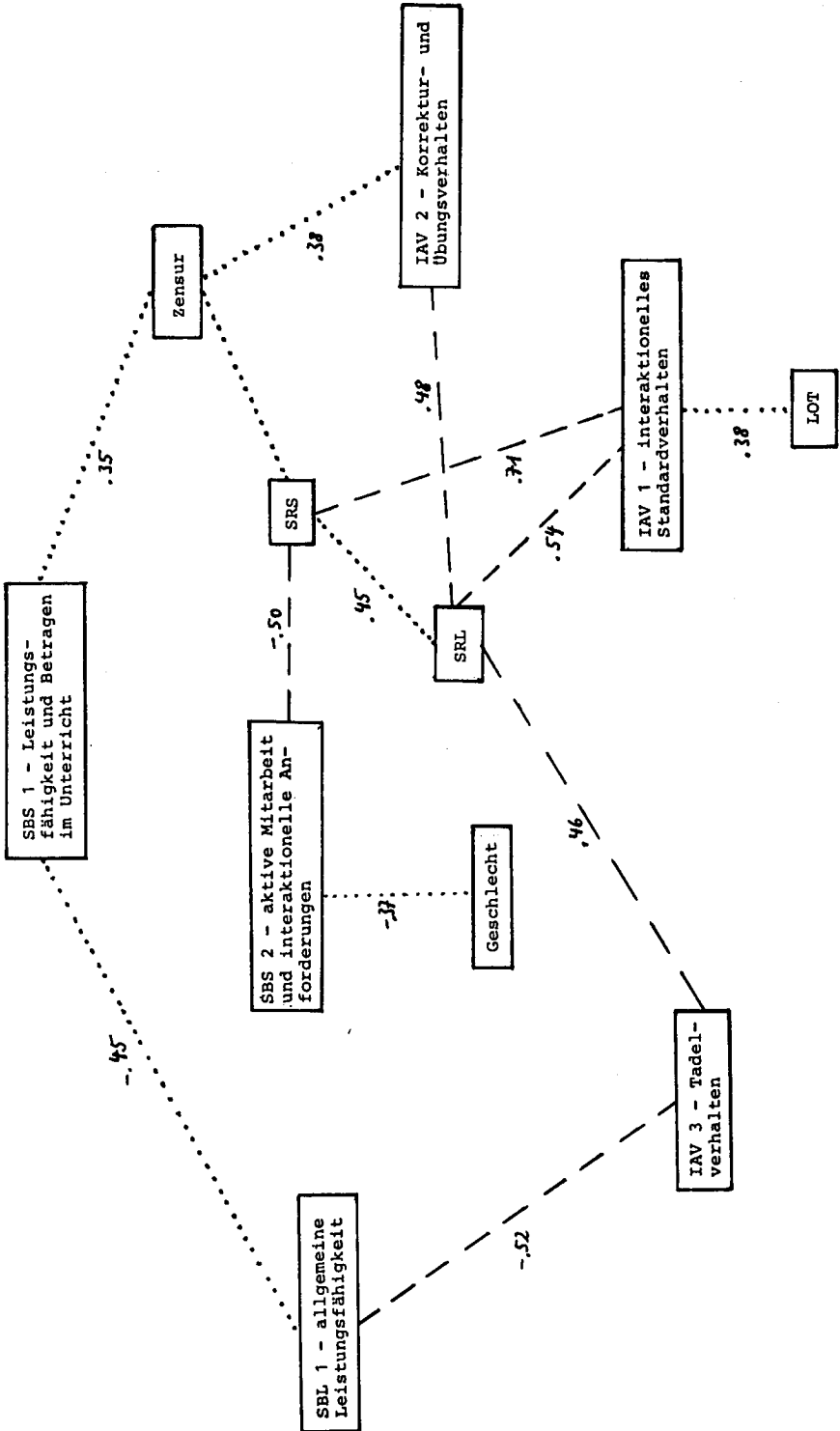


Schaubild 3: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix beim Lehrer 4

Schaubild 3: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix bei Lehrer 4 (L04)

Lehrerurteil über seine Schüler (SBL): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (67,9 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „allgemeine Leistungsfähigkeit“; Faktor 2 „unterrichtliche Leistungsbereitschaft“; Faktor 3 „interaktionelle Anforderungen“;
Schüler selbsturteil (SBS): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (62,4 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „Leistungsfähigkeit und Betragen im Unterricht“; Faktor 2 „aktive Mitarbeit und interaktionelle Anforderungen“; Faktor 3 „Beliebtheit beim Lehrer“;
Verhalten in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion (IAV): Die Faktorenanalyse hat vier Dimensionen ergeben (76% extrahierte Varianz): Faktor 1 „Interaktionelles Standardverhalten“; Faktor 2 „Korrektur- und Übungsverhalten“; Faktor 3 „Tadelverhalten“; Faktor 4 „Disziplinarischer Aufruf“. Zu den übrigen Variablen vgl. Schaubild 2; bei diesem Lehrer konnten die Daten zum AFS nicht erhoben werden.

In dem dritten Block sind die meisten Variablen miteinander verknüpft. Im Gegensatz zur Beobachtungsphase ein Jahr zuvor steuert das Urteil des Lehrers über die allgemeine Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft seiner Schüler sein Verhalten in den dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen in hohem Ausmaß; am deutlichsten gilt dies für die Quantität der individuellen Kontakte mit dem einzelnen Schüler: Je leistungsfähiger und leistungsbereiter L05 den Schüler beurteilt, desto häufiger interagiert er mit ihm ($r = .74$). Die Verknüpfung der Interaktionsvariablen verdeutlicht, daß der angesprochenen Urteilsdimension eine hohe Bedeutung für das unterrichtliche Geschehen zukommt: Leistungsfähig und leistungsbereit eingeschätzten Schülern wendet sich L05 häufig mit englischen Äußerungen zu ($r = .53$), sie dürfen auch selbst häufig aktiv die Fremdsprache verwenden ($r = .69$). Vervollständigt wird dieses Bild durch den Zusammenhang zwischen dem Urteil des Lehrers über das allgemeine Arbeitsverhalten des einzelnen Schülers und dem Korrektur- und Übungsverhalten mit diesem Schüler nach einem Fehler: Dieses Verhalten hat einen durchaus „kompensierenden“ Effekt; L05 gleicht dadurch, daß er die Schüler, deren allgemeines Arbeitsverhalten er eher negativ einschätzt, intensiver korrigiert und sie die korrekten Lernobjekte anschließend üben läßt, die deutliche Bevorzugung der als leistungsstark und -bereit wahrgenommenen Schüler tendenziell aus. Zwar arbeitet L05 wie schon ein Jahr zuvor wiederum sehr intensiv mit der gesamten Klasse (50 Prozent aller verbalen Aktionen sind an die gesamte Klasse gerichtet bzw. werden von ihr oder einzelnen Schülergruppen produziert), aber der Unterschied zwischen dem Schüler mit den häufigsten individuellen Lehrerkontakten und demjenigen mit den seltensten ist im Vergleich zum Vorjahr deutlich geringer (Verhältnis 4:1 statt 12:1). Es zeigt sich aber, daß die Quantität der vom Schüler in den dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen produzierten Lernobjekte sein Abschneiden im lernzielorientierten Abschlußtest signifikant beeinflusst ($r = .47$).

Lehrer 6: Schaubild 5 (S. 694) zeigt eine hohe Vernetzung der Variablen. Zwei Blöcke lassen sich hervorheben: in dem einen Block zeigen sich signifikante Korrelationen zwischen den AFS-Dimensionen und dem Schüler selbstbild hinsichtlich ihrer textbezogenen Leistungsfähigkeit und dem Betragen im Unterricht; je

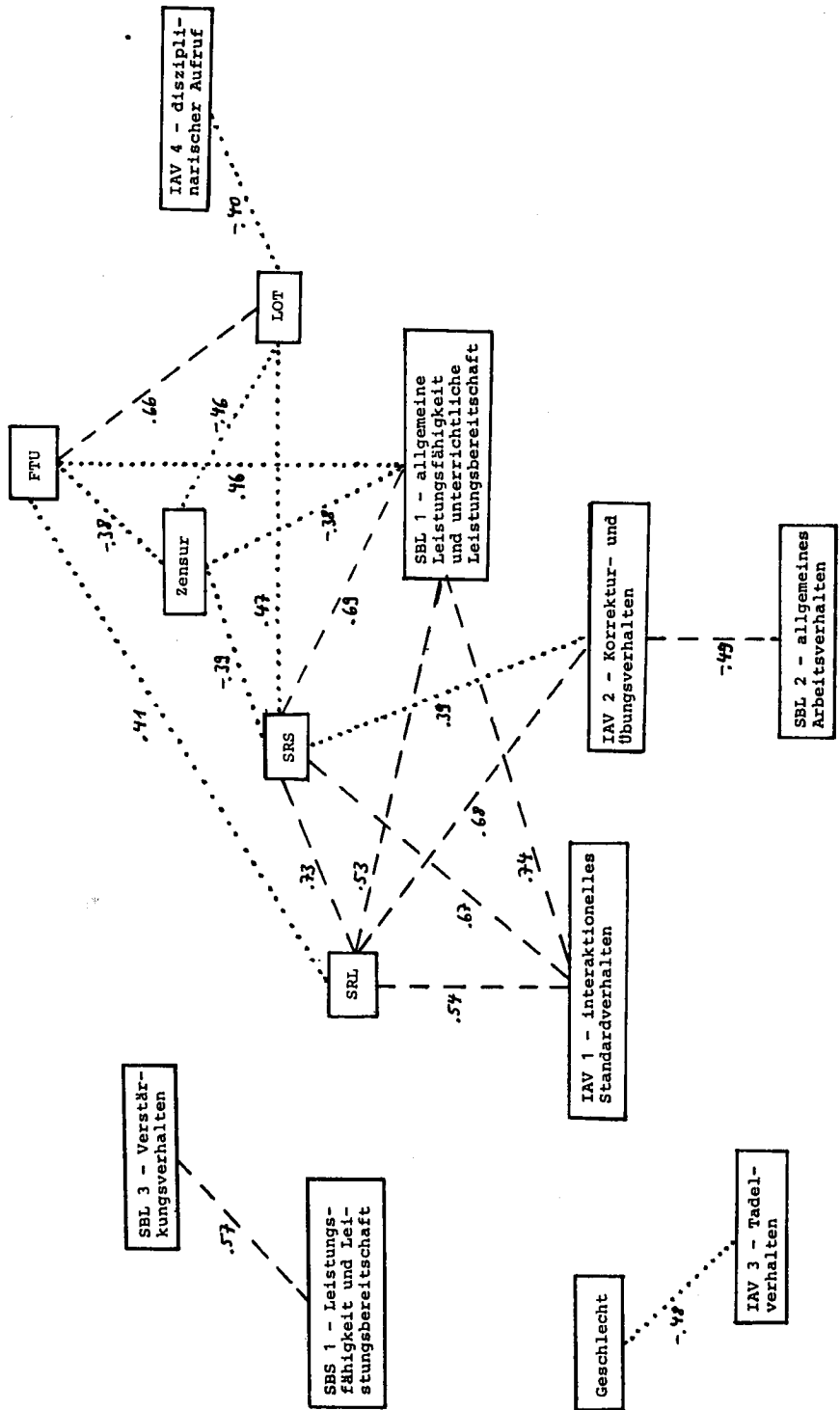


Schaubild 4: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix beim Lehrer 5

Schaubild 4: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix bei Lehrer 5 (L05)

Lehrerurteil über seine Schüler (SBL): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (82,9 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „allgemeine Leistungsfähigkeit und unterrichtliche Leistungsbereitschaft“; Faktor 2 „allgemeines Arbeitsverhalten“; Faktor 3 „Verstärkungsverhalten“;

Schülerselbsturteil (SBS): Die Faktorenanalyse hat drei Faktoren ergeben (76,2 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft“; Faktor 2 „Akzeptiertheit (vom Lehrer und von der Klasse)“; Faktor 3 „Vokabelkenntnis und Häufigkeit des Aufrufs“;

Verhalten in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion (IAV): Die Faktorenanalyse hat vier Faktoren ergeben (74,7 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „Interaktionelles Standardverhalten“; Faktor 2 „Korrektur- und Übungsverhalten“; Faktor 3 „Tadelverhalten“; Faktor 4 „Disziplinarischer Aufruf“.

Zu den übrigen Variablen vgl. Schaubild 2.

geringer die Prüfungsangst ausgeprägt ist, desto besser schätzen sich die Schüler hinsichtlich dieser Dimension ein ($r = -.61$). In dem anderen Block sind die übrigen Variablen vielfältig signifikant miteinander verbunden. Dabei werden sowohl systematische Zusammenhänge zwischen dem Urteil des Lehrers über seine Schüler als auch zwischen der Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch die Schüler (interaktionelle Anforderungen) und dem unterrichtlichen Verhalten deutlich. Dieser Sachverhalt kann auf die hohe Konsistenz des Lehrerverhaltens zurückgeführt werden.

Das Lehrerurteil zum allgemeinen Arbeitsverhalten steuert in hohem Ausmaß die Qualität der Lernobjekte, die L06 dem einzelnen Schüler in den dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen zuweist ($r = -.70$); weiterhin steuert es die Häufigkeit des disziplinarischen Aufrufs und des Tadelverhaltens ($r = -.69$). Danach wendet sich Lehrer 6 vor allem solchen Schülern zu, deren allgemeines Arbeitsverhalten er eher negativ einschätzt. Dabei kommt dieser Zuwendung sehr häufig die Funktion eines disziplinarischen Aufrufs zu. Dies wird plausibel, wenn man berücksichtigt, daß die Interaktionsgeschwindigkeit im Unterricht von L06 sehr hoch ist (in manchen 45minütigen Unterrichtsstunden mehr als 1000 englische Äußerungen). Da L06 zudem den Schwerpunkt seines unterrichtlichen Verhaltens auf die dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen legt – sie umfassen 74 Prozent aller beobachteten verbalen Aktionen –, wird den Schülern über die gesamte Unterrichtszeit eine sehr hohe Konzentrationsleistung abverlangt. Die intensive Zuwendung des Lehrers zu Schülern, deren allgemeines Arbeitsverhalten L06 als eher negativ einschätzt, führt allerdings nicht zu einer deutlichen Vernachlässigung der anderen Schüler. Das Verhältnis zwischen den verbalen Aktionen des Schülers mit dem häufigsten Kontakt und demjenigen mit dem geringsten ist mit 3:1 als eher niedrig einzuschätzen. Das Lehrerurteil zur allgemeinen Leistungsfähigkeit und zur unterrichtlichen Leistungsbereitschaft des Schülers beeinflusst sein Raum- ($r = -.39$) und auch sein Korrekturverhalten ($r = -.41$): Je leistungsfähiger und leistungsbereiter L06 den Schüler beurteilt, desto seltener geht er auf ihn zu, beugt sich zu ihm herab usw., korrigiert er ihn. Dieser korrelative Zusammenhang läßt sich in beiden Richtungen interpretieren: Einerseits machen die Schüler, die er so einschätzt, weniger Fehler,

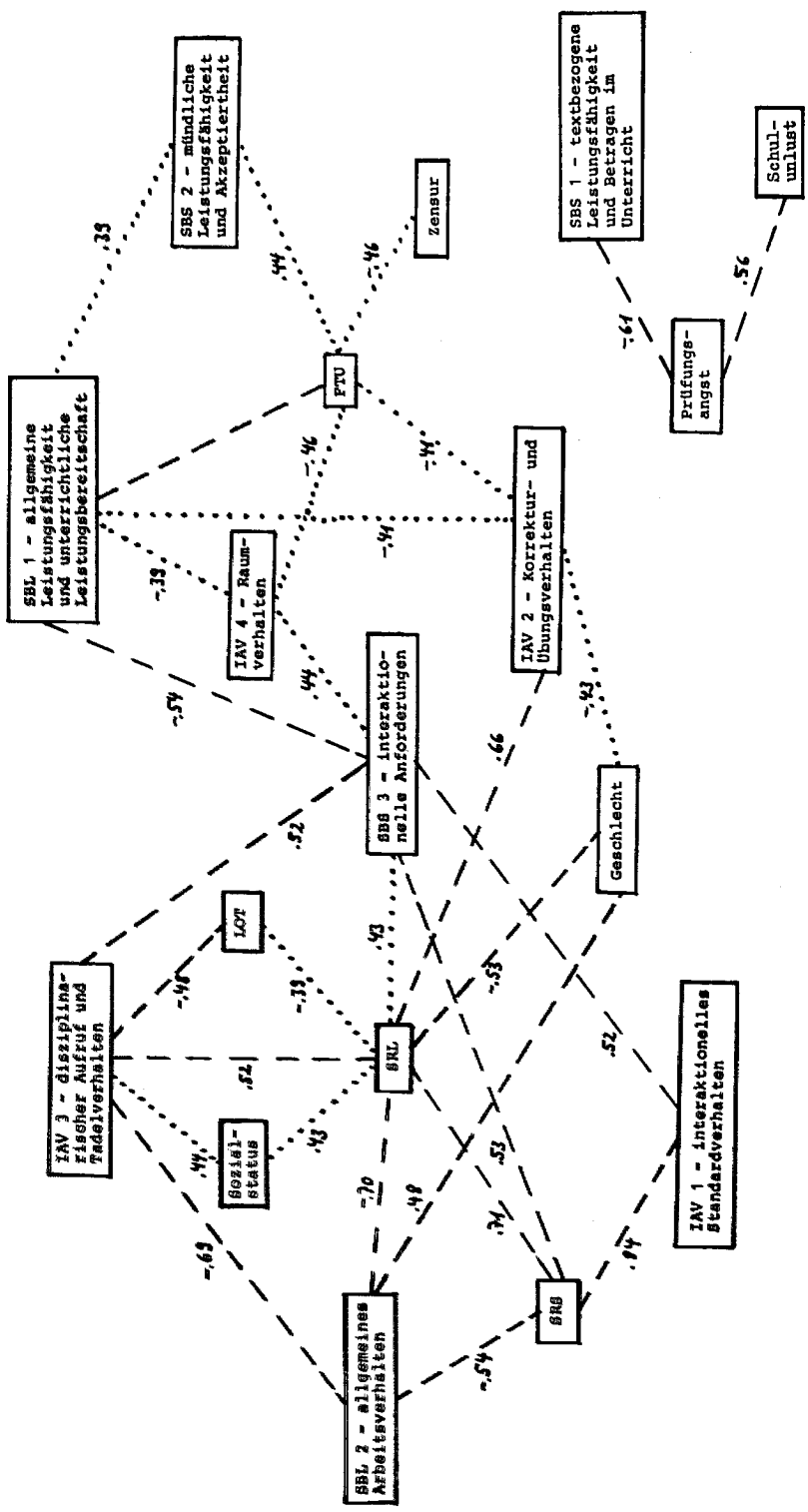


Schaubild 5: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix beim Lehrer 6

Schaubild 5: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix bei Lehrer 6 (L06)

Lehrerurteil über seine Schüler (SBL): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (82 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „allgemeine Leistungsfähigkeit und unterrichtliche Leistungsbereitschaft“; Faktor 2 „allgemeines Arbeitsverhalten“; Faktor 3 „Verstärkungsverhalten“;

Schülerselbsturteil (SBS): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (66,1 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „textbezogene Leistungsfähigkeit und Betragen im Unterricht“; Faktor 2 „mündliche Leistungsfähigkeit und Akzeptiertheit (vom Lehrer und von der Klasse)“; Faktor 3 „interaktionelle Anforderungen“;

Verhalten in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion (IAV): Die Faktorenanalyse hat vier Dimensionen ergeben (85,5 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „Interaktionelles Standardverhalten“; Faktor 2 „Korrektur- und Übungsverhalten“; Faktor 3 „disziplinarischer Aufruf und Tadelverhalten“; Faktor 4 „Raumverhalten“.

Zu den übrigen Variablen vgl. *Schaubild 2*.

andererseits „übersieht“ L06 bei diesen Schülern auch solche Fehler, die er als nicht so schwerwiegend einschätzt. Bei Schülern, die er als weniger leistungsstark wahrnimmt, korrigiert L06 sehr intensiv. Allerdings hat diese Strategie keine signifikante Auswirkungen auf den Lernerfolg der Schüler. Ein ähnliches Bild ergibt sich für den Zusammenhang zwischen dem disziplinarischen Aufruf-/Tadelverhalten bzw. der Summe der vom Lehrer produzierten Regeln und dem Lernerfolg der Schüler ($r = -.39$ bzw. $r = -.48$); die negativen Korrelationen zeigen, daß auch diese Lehrerstrategie nicht sehr erfolgreich zu sein scheint.

Lehrer 8: Die Datenstruktur für diesen Lehrer weist einige Besonderheiten auf. Beeindruckt von unserem Zwischenbericht zum Unterricht von L03–L06 füllte L08 lediglich neun Items des Lehrerfragebogens aus; die Daten zum Schülerselbstbild konnten wir nicht erheben. Insgesamt zeigt das Verhalten von L08 eine hohe innere Konsistenz. 61 Prozent aller beobachteten verbalen Aktionen entfallen auf dyadische Lehrer-Schüler-Interaktionen.

Das Urteil von Lehrer 8 über die Leistungsfähigkeit und unterrichtliche Disziplin (*Schaubild 6 auf S. 696*) steuert sein Verhalten dem einzelnen Schüler gegenüber. Zwei Tendenzen werden erkennbar: (1) Er wendet sich den als leistungsfähig und diszipliniert wahrgenommenen Schülern besonders intensiv zu. Dies äußert sich in dem Zusammenhang dieses Lehrerurteils mit den Variablen „Summe der vom Lehrer produzierten Regeln“ ($r = .40$) sowie „Korrektur- und Übungsverhalten“ ($r = .50$). Gerade dieser Sachverhalt ist hervorzuheben; denn für die anderen Lehrer hatte sich gezeigt, daß sie die als weniger leistungsstark beurteilten Schüler häufiger korrigierten (L05; L06) bzw. daß kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lehrerurteil und Korrekturverhalten vorlag (also stark situationsgesteuertes Verhalten: L03, L04). Im Gegensatz dazu kümmert sich L08 besonders häufig und intensiv um die Schüler, bei denen er diese Anstrengungen wohl als „erfolgversprechend“ einschätzt: Während der Korrekturphase in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion hat er fast immer Blickkontakt mit dem Schüler und beugt sich auch häufig zu ihm herunter – Belege für die intensive Zuwendung, die der entsprechende Schüler erfährt. Allerdings führt diese Verhaltenstendenz nur bedingt zum

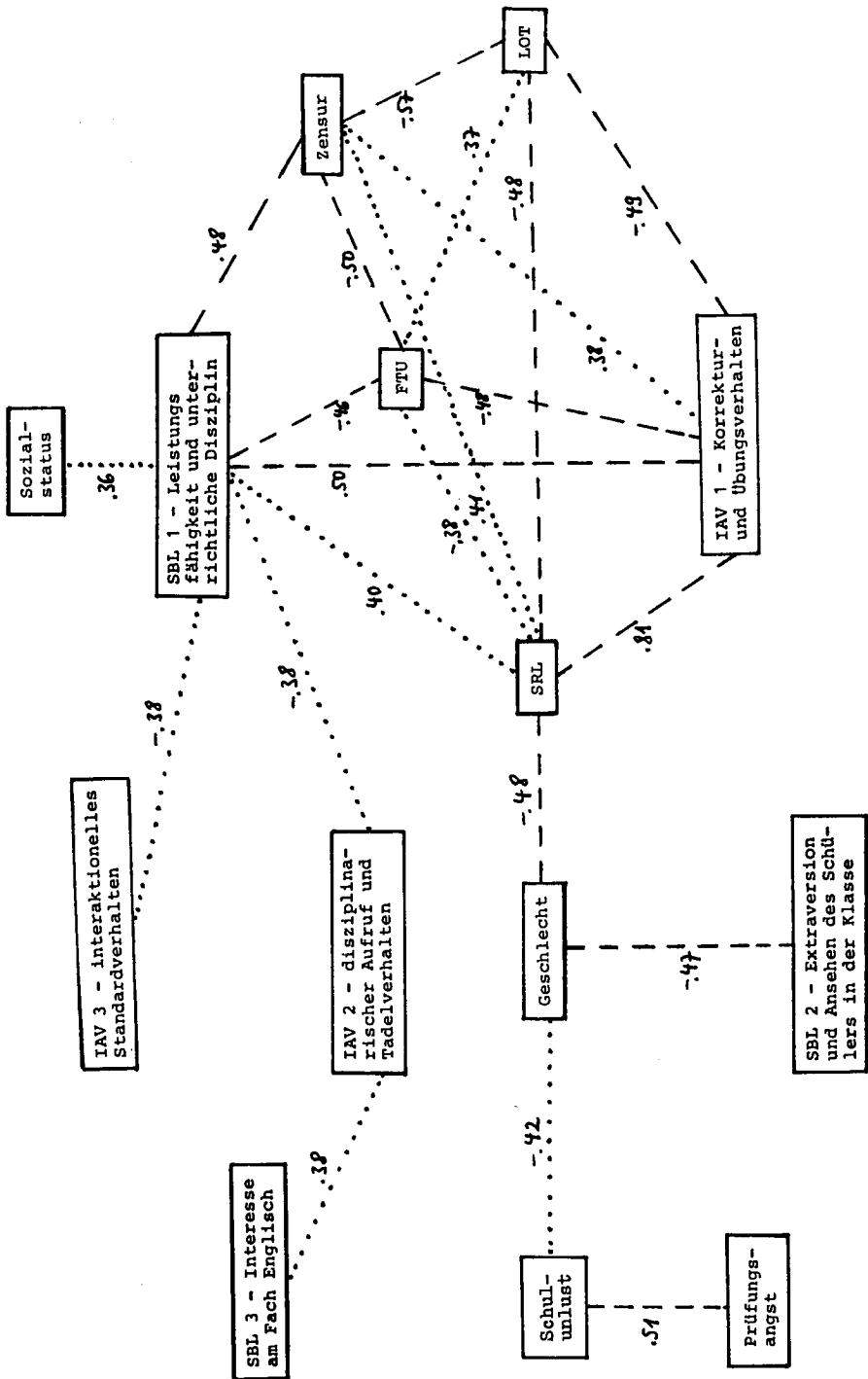


Schaubild 6: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix beim Lehrer 8 (L08)

Schaubild 6: Netzdarstellung der Korrelationsmatrix bei Lehrer 8 (L08)

Lehrerurteil über seine Schüler (SBL): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (74,1 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „Leistungsfähigkeit und unterrichtliche Disziplin“; Faktor 2 „Extraversion und Ansehen des Schülers in der Klasse“; Faktor 3 „Interesse am Fach Englisch“;

Verhalten in den dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen (IAV): Die Faktorenanalyse hat drei Dimensionen ergeben (69,9 Prozent extrahierte Varianz): Faktor 1 „Korrektur- und Übungsverhalten“; Faktor 2 „disziplinarischer Aufruf und Tadelverhalten“; Faktor 3 „Interaktionelles Standardverhalten“.

Die Daten zum Schülerselbsturteil konnten in dieser Klasse nicht erhoben werden. Zu den übrigen Variablen vgl. *Schaubild 2*.

gewünschten Erfolg; denn das Korrektur- und Übungsverhalten korreliert negativ mit dem Lernerfolg ($r = -.49$); auch für die Summe der vom Lehrer produzierten Regeln liegt eine solche negative Korrelation vor ($r = -.48$). (2) Das Lehrerurteil zur Leistungsfähigkeit und Disziplin des einzelnen Schülers steuert auch das interaktionale Standardverhalten und den disziplinarischen Aufruf bzw. das Tadelverhalten: Je weniger leistungsfähig und diszipliniert L08 einen Schüler einschätzt, desto häufiger wendet er sich ihm auf standardisierte Weise bzw. mit einem disziplinarischen Aufruf zu. Dabei hat der disziplinarische Aufruf meistens keinen emotional belastenden Charakter; denn L08 glaubt, daß Schüler mit hohem Interesse für das Fach Englisch eher aktiv sind im Unterricht und eher ungewollt „stören“. Diesen beiden Verhaltenstendenzen entspricht der geringste Unterschied in der quantitativen Zuwendung von L08 zum einzelnen Schüler (ein Verhältnis von 2,5:1).

3.2. Gemeinsamkeiten

Zunächst einmal: Das unterrichtliche Geschehen ist durch eine *hohe Individualität* gekennzeichnet. Das kommt in der unterschiedlichen „Dichte“ der Vernetzungen (= Anzahl der signifikanten Korrelationen) als auch in der inhaltlichen Ausprägung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen(-blöcken) zum Ausdruck. Dennoch lassen sich die folgenden *Gemeinsamkeiten* feststellen:

Bei jedem Lehrer zeigen sich signifikante Beziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen seines situationsübergreifenden Urteils über seine Schüler und seinem unterrichtlichen Verhalten; diese Beziehungen interpretieren wir dahingehend, daß – wie BROPHY/GOOD (1976, S. 106/107) ausführen – diesem Subsystem der subjektiven Unterrichtstheorie des Lehrers in hohem Maße handlungsleitender Charakter zukommt. Da wir versucht haben, die im Abschnitt 1 skizzierten Mängel der Datenerhebung und -auswertung zu vermeiden, können wir die in der Literatur berichteten Daten mit unseren kontrastieren: Die von MUMMENDEY (1979, S. 8) indizierte „Schallgrenze“ von circa 10 Prozent Verhaltensdetermination einzelner Verhaltensaspekte durch einzelne subjektive Überzeugungen trifft für die intraindividuelle Variation bei der Untersuchung einzelner Lehrer nicht zu. Die bivariaten Zusammenhänge sind durchweg stärker; die durch das Lehrerurteil erklärte Varianz einzelner Verhaltensaspekte liegt zwischen 20 Prozent und 53 Prozent (vgl. auch

VAN BUER 1980, S. 295 ff.). Diese Ergebnisse verweisen darauf, daß die in der Literatur zwar behauptete, jedoch als relativ niedrig angenommene Beeinflussung von Verhalten durch Kognitionen intraindividuell wesentlich größer zu sein scheint, als dies in den uns bekannten Untersuchungen zur interindividuellen Variation zum Vorschein kommt. Damit wird unsere Position gestützt, die von uns – aber auch in der neueren amerikanischen Literatur (vgl. die Beiträge in WITTROCK 1986) – herausgestellten Kriterien für erfolgreiche Lehr-Lern-Forschung zu beachten.

(2) Wenn auch hinsichtlich der *Stärke* der Verhaltensdetermination durch die Lehrerurteile Gemeinsamkeiten zwischen den Lehrern existieren, so ist doch die *inhaltliche Ausprägung* dieses Zusammenhangs lehrerindividuell geprägt. Damit stellt sich die Frage nach „typischen“ Lehrerstrategien bei der Zuweisung individueller Lernchancen. BROPHY/GOOD (1976, S. 160 ff.) konstruieren drei Idealtypen:

- Lehrer mit *proaktiven* Strategien zeichnen sich durch flexible Erwartungen gegenüber ihren Schülern aus, beziehen sie in ihre Unterrichtsplanung ein und versuchen, die Unterschiede in der fachlichen Leistung ihrer Schüler im Verlaufe des Unterrichts möglichst auszugleichen.
- Lehrer mit *reaktiven* Strategien haben ebenfalls im allgemeinen zutreffende und flexible Erwartungshaltungen, zeigen aber kaum Versuche, ausgleichend auf unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler einzuwirken. Diese Lehrer stabilisieren die anfänglichen Unterschiede in der fachlichen Kompetenz ihrer Schüler.
- Lehrer mit *überreaktiven* Strategien lassen sich von ihren eher starren, wenig flexiblen Urteilen über ihre Schüler stark beeinflussen und behandeln sie sehr unterschiedlich, indem sie sich den als leistungsstark und leistungsbereit wahrgenommenen Schülern besonders intensiv zuwenden. Durch solches Verhalten vergrößern sie zunehmend die Unterschiede in der fachlichen Kompetenz der Schüler.

Ein Lehrer mit durchgängig „proaktiven“ Strategien ist unter den von uns beobachteten Kollegen nicht zu finden; in den sechs von uns beobachteten Wochen Englisch-anfangsunterricht sind angesichts der guten Eingangsvoraussetzungen der Schüler auch solche Strategien noch nicht unbedingt zu erwarten.

Lehrer 3 und 5 neigen deutlich zu *überreaktivem* Verhalten. Bei L03 ist die hohe Korrelation zwischen seinem Urteil über die allgemeine Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft seiner Schüler und der Halbjahreszensur hervorzuheben ($r = -.79$): Je „besser“ L03 den Schüler in den ersten sechs Wochen einschätzt, desto besser ist fast ein halbes Jahr später auch die Zensur im Fach Englisch, was auf wenig flexible Erwartungshaltungen hinweist; bestätigt wird dies durch die teilweise hohen Korrelationen ($r = -.60$) zwischen seinem Urteil nach 12 Unterrichtsstunden und demjenigen kurz vor Vergabe der Halbjahreszensur. In seinem Verhalten neigt L03 deutlich zur „Bevorzugung“ der als leistungsbereit und leistungsfähig beurteilten Schüler; je besser er einen Schüler einschätzt, desto häufiger tritt er mit ihm in individuellen Kontakt ($r = .69$). Ähnlich deutlich zeigt sich diese Unterrichtsstrategie bei L05, der ebenfalls den als leistungsfähiger und leistungsbereiter wahrgenommenen Schülern häufiger individuelle Lernchancen zuweist ($r = .74$).

Als fast idealtypisch *reaktiv* (im Sinne von BROPHY/GOOD) stellt sich das Bild von L04 dar: Außer beim Tadelverhalten wird keine handlungssteuernde Funktion der Lehrerurteile über die Schüler sichtbar. Dieser Lehrer agiert und reagiert in hohem Maße situationsabhängig. Der Vergleich von L04 und L05 zeigt aber auch, daß man vorsichtig sein muß, die Idealtypen von BROPHY/GOOD im Sinne einer festen

Disposition zu interpretieren. Damit scheinen sich Möglichkeiten zu eröffnen, im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung hier einzugreifen. Einschränkend muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß diese Idealtypen sowohl bei BROPHY/GOOD als auch – und noch spezieller – bei uns *leistungsbezogen* im Hinblick auf Testergebnisse und Zensuren formuliert sind. Man kann sich durchaus vorstellen, daß bei einer Variation der Zielrichtung sich andere Idealtypen bilden ließen – sofern man begründet den institutionellen Aspekt von Schule vernachlässigen kann.

L06 und L08 lassen sich nicht so eindeutig zuordnen, was angesichts eines idealtypischen Klassifikationssystems auch nicht wundert. L06 wendet sich vor allem solchen Schülern häufig zu, deren allgemeines Arbeitsverhalten er als schlecht einschätzt. Hierdurch versucht er, diese Schüler ständig in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, dem zu folgen jedoch aufgrund der extrem hohen Interaktionsgeschwindigkeit den Schülern hohe Konzentrationsleistungen abverlangt. Dieses Verhalten ist damit ambivalent: Einerseits kann es durchaus im Sinne proaktiver Strategien interpretiert werden, andererseits zeigen die Korrelationen dieser Verhaltensaspekte mit dem Abschneiden im lernzielorientierten Abschlußtest, daß dieses Verhalten nur sehr bedingt zum Erfolg führt, wahrscheinlich eher den gegenteiligen Effekt bei den Schülern hat ($r = -.39$ bzw. $-.48$). Dies läßt sich dadurch erklären, daß für schwächere Schüler mit weniger positiv ausgeprägtem fachlichen Selbstbild ständige außengesteuerte Leistungsprovokationen weniger zu einer Leistungs- und mehr zu einer Abwehr- und Angststeigerung führen. Bei L08 scheint eine Mischung von proaktiven (vgl. das interaktionelle Standardverhalten) und überreaktiven Strategien (vgl. die Ausprägung des Korrekturverhaltens) vorzuliegen.

(3) Vernachlässigt man L03, zeigen sich zwischen dem *interaktionellen Geschehen* in den dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen, das zwischen 46 Prozent (bei L04) und 75 Prozent (bei L06) aller beobachteten verbalen Aktionen umfaßt, und dem *Lernerfolg* der Schüler signifikante Beziehungen; auf der betrachteten bivariaten Ebene liegen sie zwischen 14 Prozent (bei L04) und 24 Prozent (bei L08; in den multivariaten Analysen werden auch für L03 solche Beziehungen deutlich; vgl. WIENOLD/ACHTENHAGEN u. a. 1985, Bd. 2, S. 335; allerdings sind die Beziehungen des Lernerfolgs zur Fremdsprachenlernleistung durchweg höher).

(4) Mit Ausnahme von L04 werden zwischen der *Lernobjektdimension* und dem differentiellen *Lernerfolg* der Schüler ebenfalls signifikante bivariate Zusammenhänge deutlich. Sie liegen zwischen 15 Prozent erklärter Varianz (bei L06) und 23 Prozent (bei L08). Diese zunächst gering anmutende Varianzaufklärung des Lernerfolgs der Schüler durch das interaktionelle Geschehen und durch die Lernobjektdimension mag zunächst erstaunen. Bei der Bewertung dieser Ergebnisse ist aber zu beachten, daß in diese Zusammenhangsanalysen nur der Teil des unterrichtlichen Lehrer- und Schülerverhaltens eingegangen ist, der sich über die auf den einzelnen Schüler bezogenen *dyadischen* Interaktionen beschreiben ließ. Dies ist aber nur ein Teil des Geschehens im Englischanfangsunterricht; ein anderer, von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich großer Anteil ergibt sich aus der Zuwendung des Lehrers zur gesamten Klasse oder zu Gruppen von Schülern. In welchem Ausmaß die Schüler davon profitieren, haben wir nicht kontrolliert. Vor diesem Hintergrund ist die von uns festgestellte Varianzaufklärung als bedeutsam einzuschätzen.

4. Bewertung der Ergebnisse

Die Anlage unserer Untersuchungen hat es ermöglicht, der Individualität der unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der verschiedenen Klassen Rechnung zu tragen. Die Durchsicht der bisher vorliegenden Untersuchungen im Bereich der Unterrichtsforschung bzw. der Lehr-Lern-Forschung, die sich mit dem Problem der Wirkung von Lehrererwartungshaltungen beschäftigen, belegte, daß eine Reihe von systematischen Mängeln (vor allem: Beobachtung nur weniger ausgewählter Schüler pro Klasse, keine Prüfung der inneren Konsistenz des beobachteten Verhaltens, unkontrollierte Konfundierung der Inter- und Intraklassenvarianz) zu Ergebnissen geführt hat, bei denen die Gefahr der Artefaktbildung bzw. der Fehlinterpretation nicht von der Hand zu weisen ist. Unsere Ergebnisse machen deutlich, daß ein vorschnelles „Zusammenwerfen“ der Daten aus verschiedenen Klassen vermieden werden muß, damit sich angemessenen Gemeinsamkeiten wie Unterschiede bestimmen lassen: So ist der beobachtete Unterricht bei allen Lehrern hinsichtlich der interaktionellen Grobstruktur durchaus vergleichbar und bestätigt somit die Ergebnisse in ACHTENHAGEN/WIENOLD u. a. (1975, S. 97 ff.) und die von BELLACK u. a. (1966) bzw. SINCLAIR/COULTHARD (1975); auch strukturiert jeder der beobachteten Lehrer seinen Unterricht weitgehend einsprachig auf der Basis desselben Lernmaterials; aber dennoch liegen dem einzelnen Schüler gegenüber lehrerspezifisch unterschiedliche Verhaltenstendenzen vor.

Unsere Analysen deuten darauf hin, daß die Überlegungen von BROPHY/GOOD (1976, S. 160 ff.) zu unterschiedlichen Typen von individualisierenden Lehrstrategien einen Ansatz bieten können, die aufgedeckte Vielfalt des prozessualen Geschehens in der einzelnen Klasse unter dem pädagogischen Gesichtspunkt einer möglichst optimalen Förderung von Schülern zu strukturieren und somit einen forschungsbezogenen Zusammenhang von Einzelfallanalysen bis hin zu klassenübergreifenden Analysen begründet herzustellen. Dieser Aspekt kommt in den gegenwärtig dominierenden allgemeindidaktischen Kategorialmodellen eindeutig zu kurz. Darin liegt für uns die Berechtigung und die Notwendigkeit, nach Möglichkeiten zu suchen, derartige Befunde in eine konstruktiv gewendete fachdidaktische Theorie einzuarbeiten, über die wiederum Ansatzpunkte einer empirisch fundierten Lehreraus- und -weiterbildung gewonnen werden könnten.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F./WIENOLD, G. u. a.: Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. 2 Bände, München 1975.
- AJZEN, I./FISHBEIN, M.: Attitudinal and Normative Variables as Predictors of Specific Behaviors. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 27 (1973), S. 41–57.
- BELLACK, A.A. u. a.: *The Language of the Classroom*. New York (Teachers College, Columbia University) 1966.
- BENDER, H.: *Persönlichkeitstheorien von Grundschullehrern. Untersuchungen zu den impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrern in vierten Grundschulklassen und der Möglichkeit ihrer Veränderung*. Dissertation Landau 1984.
- BORNEWASSER, M.: Einstellung und Verhalten bei Erzieherinnen im Kindergarten. In: MUMMENDEY (1979), S. 31–62.

- BROPHY, J.E./GOOD, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München u. a. 1976.
- VAN BUER, J.: Implizite Individualisierungsstrategien in der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktion – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. Dissertation Göttingen 1980.
- VAN BUER, J./OLDENBÜRGER, H.-A.: Untersuchungen zur inneren Konsistenz des Lehrer- und Schülerverhaltens im Englischanfangsunterricht. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28.–30. 09. 1983 in Landau/Pfalz. Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz Landau 1984, S. 167–176.
- VAN BUER, J./RÖSNER, H.: Qualitative Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion im Englischanfangsunterricht. In: ACHTENHAGEN, F. (Hrsg.): Neue Verfahren der Unterrichtsanalyse. Düsseldorf 1982, S. 125–153.
- DANN, H.-D./HUMPERT, W. u. a. (Hrsg.): Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums. (Forschungsberichte 43.) Konstanz 1982.
- ELASHOFF, J.D./SNOW, R.E.: Pygmalion auf dem Prüfstand. München 1972.
- FLANDERS, N.A.: Analyzing Teaching Behavior. Reading, Mass. (Addison-Wesley Publishing Company) 1970.
- GIGERENZER, G.: Implizite Persönlichkeitstheorie oder quasiimplizite Persönlichkeitstheorie? In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 12 (1981), S. 65–80.
- HEIDENREICH, W.-D./HEYMAN, H.-W.: Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 227–251.
- HOFFER, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim 1969.
- HOFFER, M.: Schülergruppierungen im Urteil und Verhalten des Lehrers. In: HOFFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München u. a. 1981, S. 192–221.
- HOFFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen 1986.
- HOFFER, M./DOBRIK, M.: Naive Ursachenzuschreibungen und Lehrerverhalten. In: HOFFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München u. a. 1981, S. 110–158.
- HOFFER, M. u. a.: Abschlußbericht zum Projekt „Bedingungen und Konsequenzen individualisierenden Lehrerverhaltens“. 2 Bände. Braunschweig 1982.
- LAUCKEN, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart 1974.
- MASENDORF, F. u. a.: Clusteranalytisch ermittelte Beurteilertendenzen bei der Einschätzung der Schülerpersönlichkeit durch den Lehrer. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 6 (1974), S. 19–27.
- MIELKE, R.: Einstellung und Verhalten bei Lehrern. In: MUMMENDEY (1979), S. 63–94.
- MUMMENDEY, H.D. (Hrsg.): Einstellung und Verhalten. Psychologische Untersuchungen in natürlicher Umgebung. Bern u. a. 1979.
- MUMMENDEY, H.D.: Zur Einführung. In: MUMMENDEY (1979), S. 7–12.
- OLDENBÜRGER, H.-A.: Methodenheuristische Überlegungen und Untersuchungen zur „Erhebung“ und Repräsentation kognitiver Strukturen. Dissertation Göttingen 1981.
- OLDENBÜRGER, H.-A.: Does a tendency to group pupils or attributes exist within teachers' cognitions/judgements? Paper presented at ISATT's 1985 Conference, May 28–31, Tilburg University, Netherlands. (Unveröffentlichtes Manuskript) Göttingen 1985.
- RISCHMÜLLER, H.: Zur Genese, Erhebung und zielgerichteten Veränderung kognitiver Strukturen bei Handelslehrerstudenten. Dissertation Göttingen 1982.
- ROEDER, M.: Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 355–364.
- ROSENTHAL, R.: Der Pygmalion-Effekt lebt. In: Psychologie heute 2 (1975), S. 18–21, 76–79.
- ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.: Pygmalion im Unterricht. Weinheim u. a. 1971.

- SILBERMAN, M.: Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. In: *Journal of Educational Psychology* 60 (1969), S. 402–407.
- SILBERMAN, M.: Teachers' attitudes and actions towards their students. In: SILBERMAN, M. (Hrsg.): *The experience of schooling*. New York (Holt, Rinehart and Winston) 1971, S. 86–96.
- SINCLAIR, J. McH./COULTHARD, R.M.: *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London (Oxford University Press) 1975.
- TERHART, E.: *Interpretative Unterrichtsforschung*. Stuttgart 1978.
- TREIBER, B./WEINERT, F.E. (Hrsg.): *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München u. a. 1982.
- WAGNER, A./MAIER, S. u.a.: *Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht*. Reinbek 1981.
- WAHL, D.: Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 11 (1979), S. 208–217.
- WAHL, D.: Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: HOFFER (1981), S. 49–77.
- WAHL, D./SCHLEE, J./MURECK, J.: *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern*. Oldenburg (Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis) 1983.
- WIENOLD, G./ACHTENHAGEN, F. u. a.: Die Rolle des Lernmaterials in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (1976), S. 411–426.
- WIENOLD, G./ACHTENHAGEN, F./VAN BUER, J./OLDENBÜRGER, H.-A./RÖSNER, H./SCHLURROFF, M.: Lernmaterial und Lehrerverhalten in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982), S. 545–562.
- WIENOLD, G./ACHTENHAGEN, F./VAN BUER, J./OLDENBÜRGER, H.-A./RÖSNER, H./SCHLURROFF, M.: *Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts*. 3 Bände. Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen. Göttingen 1985.
- WITTRICK, M.C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, London (McMillan) 1986.

Abstract

Teachers' Assessment of Pupils, Pupils' Self-Concept and Interactional Behaviour in Beginning English Courses

Presented here are selected results of a comprehensive project concerning teaching-learning research. Five fifth grade beginning English classes at a grammar school were observed continuously for a period of six weeks. During this observation the following points were assessed: the pupils' intellectual and emotional requirements of participation, the pupils' self-perception and behaviour, and the learning-objective dimension of the lessons (subject matter). Also assessed was the teacher's behaviour towards the class and each pupil, the teachers' assessment of the pupils, and the students' learning achievement at the end of the observation period. The results show that in all the classes the teacher's assessment influences the pupil's behaviour and that learning objectives significantly influence the learning achievements of the pupil. In contrast, pronounced differences between classes in the structure of the teaching-learning variable-network were observed. The final section of the article therefore focusses on the possibility of typifying the observed variable-network for the individual classes by way of a classification of teaching strategies.

Dr. Jürgen van Buer, Universität-GH Siegen, Fachbereich 2, Adolf-Reichwein-Str. 2, 5900 Siegen 21; Prof. Dr. Frank Achtenhagen, Dr. Hartmut-A. Oldenburger, Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen, Nikolausberger Weg 9 b, 3400 Göttingen